

Gruschka, Andreas

## Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft

*Pädagogische Korrespondenz* (1987) 1, S. 5-18



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1987) 1, S. 5-18 -  
URN: urn:nbn:de:01111-opus-92340 - DOI: 10.25656/01:9234

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-92340>

<https://doi.org/10.25656/01:9234>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernutzend nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Zur Einführung**

5 *Andreas Gruschka*

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft

## **Essay**

19 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*

Bürgerliche Kälte und Pädagogik

## **Kältestudien**

34 *Beatrix Bohn, Karl Heinz Dammer, Frauke de Hair, Günter Kofferschläger, Ulla Lanvers, Helga Laurenz*

Mein richtiges Leben im falschen.

Bemerkungen zu Adornos »Tabus über dem Lehrerberuf«

38 *Michael Meisel*

Rolfs Zeugnis

## **Essay aus der Fremde**

45 *Lutz Mai*

Fechner – Ein Gelehrtenleben

## **Gegen das Selbstverständliche**

57 *Stefan Blankertz*

Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder:

Ist eine »Negative Pädagogik« schon eine kritische?

## **Der Reformvorschlag**

68 *Rüpel*

Was mit den leeren Schulen?

## **Das aktuelle Thema**

72 *Andreas Gruschka*

Wenden, Volten, Pirouetten oder:

Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird.

## **Dokumentation**

86 Der Abgeordnete Lauterbach vor dem Hessischen Landtag am 26.11.86

## **Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus**

93 Der Sekretär der Konferenz der Kultusminister:

Die verwaltete Bildung

## **Aus den Medien**

- 96 *Helmut Stövesand*  
Der Freizeitsport als Lehrmeister. Über »schwarze« Freizeitpädagogik.
- 101 *Jörg Bockow*  
Woody Allen als Tröster der Verzagten. Über »Hannah und ihre Schwestern«.

## **Vermischtes**

- 107 *Melchior Grimm*  
Aus der ersten pädagogischen Korrespondenz
- 112 *Max Horkheimer*  
Bewußtsein

*Andreas Gruschka*

## Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft

### I

Es ist möglich, daß das öffentliche Interesse sich in den kommenden Jahren wieder verstärkt der Pädagogik, der Erziehung und der Schule zuwenden wird. Dazu kann es kommen, wenn die heute herrschenden Themen «erschöpft» sind und wenn sich die Brisanz der Bildungs- und Beschäftigungskrise nicht mehr durch sozialstaatliche Mittel und ideologische Verschleierung unterdrücken läßt. Gegen diese Möglichkeit steht heute noch eine Erinnerung an die enttäuschten Erwartungen bezogen auf die Phase jüngster gesellschaftlicher Entwicklung, in der der Pädagogik, ihren Themen wie ihren Konzepten, ein zentraler Stellenwert eingeräumt wurde. Die Unterwerfung der Pädagogik unter die Trends und Moden gesellschaftlicher Probleme ist ein Reflex auf eine neue Qualität gesellschaftlicher Dynamik. Es gab immer wieder in der neueren europäischen Geschichte Epochen, in denen vor allem die Institutionalisierung der Erziehung als Ausdruck gesellschaftlichen Fortschritts vorangetrieben wurde. Die Rolle, die der zur Erziehungswissenschaft gewandelten Pädagogik in den Jahren 1965–1975 zugefallen war, ist indes wohl ohne Vorbild. In dieser Zeit überstieg das Engagement und die Verwicklung der Pädagogik in den Prozeß gesellschaftlicher Reformen die bis dahin eher gedämpft unternommene Einflußnahme auf die Veränderung von Schule und Bildung.

Von dem Olymp des kulturphilosophisch gestimmten Bildungsdenkens wie aus den Tiefen existentieller Eigentlichkeiten stieg in der Reformphase eine sozialwissenschaftlich und politisch selbstbewußt gewordene Zunft herab bzw. herauf, sich distanzierend von der Privatheit einer Begegnung von Kind und Erzieher und realistisch darauf gerichtet, Berechtigungen neu zu definieren, Schulmodelle zu erfinden, Qualifikationen und Curricula zu operationalisieren.

Schwer vorstellbar, daß die Väter- oder Großvätergeneration der Reformengagierten sich der kalten und nackten Reformsprache bedient und der entsprechend nüchternen Inhalte angenommen hätten. Zu weit entfernt von einem solchen Reformengagement wurde versucht, das «Heil» der Pädagogik zu finden.

### II

O.F. Bollnow veröffentlicht 1959 unter dem Titel »Existenzphilosophie und Pädagogik« eine Sammlung seiner früheren Arbeiten, die für ein traditionelles Verhältnis des pädagogischen Denkens zur Wirklichkeit gesellschaftlich bestimmter Erziehung typisch sind. In einer Gabe zu Sprangers 75. Geburtstag kann man im Teil »Ermahnung« unter dem Stichwort »Strafe« folgendes lesen:

»So wie die Ermahnung den Menschen veranlassen will, etwas Versäumtes nachzuholen, so will auch die Strafe ihn zwingen, etwas Verfehltes zu sühnen und danach ein neues Leben zu beginnen. Auch die Strafe ist durch einen entsprechenden Bruch gekennzeichnet: ein abwegig gewordenes Leben wird in gewaltsamer Weise abgebrochen, und ein neues Leben wird angefangen, das sich nicht in der Fortsetzung des bisherigen begreifen läßt, sondern das an einer früheren, der Verfehlung des rechten Weges vorausliegenden Stelle noch einmal angeknüpft werden soll. Die Strafe ist in verstärkter Weise ein solcher Appell; denn sie will ja nicht nur wie ein äußerer Zwang dem Menschen auferlegt, sondern sie will in einer freiwilligen Weise «übernommen» werden und dadurch ein neues Leben begründen» (Bollnow 1959/1977, S. 77).

Bollnow bedauert, diese »sehr fruchtbare Perspektive« nicht weiter verfolgen zu können. Unschwer fällt aber zu extrapolieren, wie dies geschähe. Die Suche nach der positiv gegründeten Eigentlichkeit läßt völlig verschwinden, was Strafe wirklich für den Bestraften bedeutet und ebenso wenig interessiert, welche Formbestimmtheit gesellschaftlicher wie zivilisatorischer Art Strafe untergründig besitzt. Die Reste eines schlechten Gewissens werden ideologisch gewendet zum Kern eines pädagogisch eigentlich fruchtbaren Vorgangs. Auch das offen Repressive der Erziehung wird gewaltsam auf die rhetorische Ebene der Eigentlichkeit gezerzt, bis es existentiellen Sinn erhält. Der äußere Zwang richtet sich als Erfolg der pädagogischen Strafe nach innen. Das, was das gesellschaftliche Verhältnis mit der pädagogischen Strafe zivilisatorisch dekretiert, wird seiner sozialen Form entkleidet und in die metaphysische Erhebung von Erzieher und Zögling vergeistigt.

In ganz eigentümlicher Weise handelt diese Pädagogik von ihrer Praxis. Sie kritisiert sie nur noch in dem Motiv, sie möge die existentielle Weise ihres Seins verstehen. Erst das existentielle Bewußtsein straft richtig. Ohne dieses mag genauso, aber eben weihelos gestraft werden. Eine Kritik am repressiven Verhältnis, für das die Strafe exemplarisch steht, erscheint demgegenüber als vordergründig.

Bollnows schwarzer Idealismus ist an dieser Stelle nur eine fast noch zeitgenössische Spielart einer Pädagogik, die Idee der Pädagogik mit der Wirklichkeit so zu versöhnen, daß die schlechte Praxis aufblitzt als geborgen in der im Grunde besseren. Anspruch und Wirklichkeit klaffen nicht auseinander, die existentielle Sicht rettet die Praxis vor Kritik. Eine solche Pädagogik kommt selbstredend ohne die Reformpolitik aus. Sie redet, als sei sie selbst der Politik enthoben. Wie sehr sie gerade damit historisch politisch anfällig war, zeigte exemplarisch der Ziehvater dieses Existenzialismus. Die Idee ist stärker als die Wirklichkeit. Reiche vergehen, die Eigentlichkeit können sie nicht unter sich begraben.

Anders verhält es sich mit der vom Ende des Ersten Weltkrieges an dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Idealisierung macht hier halt vor den Sachverhalten der Erziehung, die ambivalent bleiben, etwa wie die Strafe. Sie ist, ärgerlich genug, häufig notwendiges Mittel zum Zweck, »Gewalt, mit der sich der Erzieher zuweilen wappnen muß« (H. Nohl). Das Thema Nohls, Sprangers, W. Flitners ist die Darstellung der Idealgestalt, auf die hin alle Bildung und Erziehung ausgerichtet sein soll. Die Kultur liefert in ihrer eigenen Individualisierung stellvertretend für den noch Unmündigen den Rahmen für seine Zukunft als Individuum.

Aber diese »Kultur« kann nur ideal sein, wenn sie sich nicht abhängig macht von dem, was die Gesellschaft aus ihr macht. So entsteht eine Scheidung, die es erlaubt, ja immanent erforderlich macht, sich von der konkreten Gesellschaft zu distanzieren, und damit auch mittelbar von der Wirklichkeit der Erziehung. Ihre Theorie hat es folglich mit dem Edelsten zu tun: mit der Seele des Zöglings, mit der pädagogischen Liebe zu ihm. So etwa bei Spranger in den Überlegungen zum »geborenen Erzieher«:

»Ganz wie bei der Bildsamkeitsfrage, zeigt sich auch hier wieder die vorwiegende Hinwendung des Erziehers zur *Seele*. Der schaffende Mensch, auf welchem Gebiet er auch schöpferisch sein mag, stellt Gebilde aus sich heraus. Er gibt ein Stück seiner Seele an die Sachwelt hin; er verleiht ihr Sinnbetonungen, die für den Menschen bedeutsam sind. Der Menschenbildner vollzieht eine Art von Rückverwandlung. Er findet Geisteswerke schon vor. Aber er läßt sie aus dem verfestigten Zustande des objektivierten Geistes wieder in den flüssigen Zustand des Seelischen, nämlich des adäquaten Erlebtwerdens, zurückkehren. Das geschieht nun zwar in dem vielverwobenen Kulturleben unablässig. Beide Haltungen wechseln wie Ausatmen und Einatmen. Erst wenn die Rückverwandlung in seelisches Verstehen und Aneignen ausdrücklich den besonderen Sinn empfängt, daß die Seele sich daran bilde, daß sie sich ausweite und mehr in die Höhe wachse, erst dann ist die Rückverwandlung von Kulturgütern in seelische Prozesse eigentlich pädagogisch« (Spranger, 1958, S. 25).

So als wäre der Heranwachsende unbegrenzt und für sich, nur noch abhängig von der Liebe des geborenen Erziehers, gelingt Pädagogik in diesem Modell.

Nicht untypisch ist, daß mit der »Eigentlichkeit« etwas mit Bollnow Verwandtes auftritt, gleichwohl etwas theoretisch entscheidend anders Gemeintes. Nicht das Ontologische wird ausgesprochen, sondern etwas Emphatisches. Wenn das Ideal sich rein erst bestimmen läßt durch die Abschottung gegenüber dem wirklichen Leben, der Vergesellschaftung der Menschen in Arbeitsprozessen wie in denen der Schule und Erziehung, kann es auch nicht mehr mit dem wirklichen Leben vermittelt werden, es führt eine freischwebende Eigenexistenz. Diese Pädagogik hat nicht emphatisch argumentiert, indem sie den Anspruch auf Mündigkeit mit der Wirklichkeit konfrontierte und dabei postulierte, die Sache solle ihrem Begriff entsprechen. Wäre sie so vorgegangen, wäre ihr Begriff kritisch geworden. Es hätte sich daraus direkt die »bohrende Rückfrage« (Blankertz) ergeben, was in der Gesellschaft denn daran hindere, daß Bildung die Menschheit allgemein wie jeweils jeden Einzelnen »zu sich selbst befreie«. Stattdessen hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik ironischerweise bestätigt, daß sie von der Erziehungswirklichkeit ausging: Theoretischer Anspruch und Wirklichkeit klaffen auseinander und führen doch eine ideologisch höchst bedeutsame friedliche Koexistenz.

So nachdrücklich die Eigenständigkeit der Erziehung auch postuliert worden war, um der Pädagogik den Freiraum zu verschaffen, in dem die Überformung der Erziehung durch gesellschaftlich fremde Zwecke in die Schranken verwiesen werden sollte, es rächte sich folgenreich die damit einhergehende Distanz zur Gesellschaft. Selbst der Faschismus, der die Hilflosigkeit und zuweilen Zweckdienlichkeit der

kulturwissenschaftlichen überhöhten Pädagogik vorgeführt hatte, war kein Anlaß, zu einer kritischen Formung der eigenen Begriffe und Theorie überzugehen. In den Augen dieser Theorie hatte die »Wahrheit« der Pädagogik nicht Schaden genommen. Nohls Katechismus zum pädagogischen Verhältnis, 1933 im Handbuch von Nohl-Pallat zur gültigen Form gebracht, konnte ohne Veränderungen in der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit wieder erscheinen und seine Wirkung ganz im Sinne des Autors entfalten. Die in der Tat oft schmutzige Praxis von Erziehern erhielt bei Nohl die gültige Idealgestalt. Die Emphase äußerte sich in einer Rhetorik der Feierlichkeit, die erheben konnte, ohne daß damit die eigene Praxis notwendig zu Protest gehen mußte. Nohls Zuhörer und Leser konnten wie bei Spranger den Eindruck mitnehmen, ihr Handeln stehe unter den Prinzipien von liebender Nähe und freisetzender Distanz, ja sie wurden verleitet, die Theorie als wahren Ausdruck, nicht »nur« als Telos ihres Handelns zu begreifen und Theorie mit Praxis zu verwechseln.

Die Wahrheit dieser Pädagogik wurde damit zu ihrer eigenen Unwahrheit. Das sprachliche Ausmalen einer ihrem Begriffe entsprechenden Erziehung produzierte ihren emphatischen Anspruch so, daß er konkret mit der Wirklichkeit nicht mehr zu vermitteln war. Das Ideal wirkte als Sedativ. Kritik an den Zuständen der Pädagogik entzündete sich nicht an ihrem defizitären Regelfall, sondern an den als »Abirrungen« qualifizierten Sonderfällen. Mit diesen hatte der Pädagoge scheinbar guten Gewissens nichts zu tun, also stellte er sich auf die Seite des Ideals und beließ die Praxis wie sie war.

Zum Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Tradition kommt es Mitte der 60er Jahre. Die kulturwissenschaftliche Verblasenheit entspricht dem autoritativen Gestus der Restaurationszeit, der Zeitgeist wendet sich dem Modernismus zu. Das bedeutet zunächst nicht notwendig Kritik an der pädagogischen Praxis oder an der ideologischen Funktion der sie überbietenden Theorie, sondern die Forderung nach Nüchternheit. Feinfühlig wie kein anderer hat K. Mollenhauer den Zeitgeist gespürt und so ist denn auch die Stoßrichtung seiner Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf das Abstreifen der Verblasenheit der pädagogischen Ansprüche gerichtet gewesen, nicht darauf, daß die gesellschaftliche Praxis die Ansprüche ins Leere laufen lasse: Nun ist es nicht die Wesensschau, sondern die Forschung, die bestätigt: »... die Ernüchterung des Lehrerstandes im Hinblick auf seine Selbsteinschätzung und die damit verbundene Veränderung von einem ideologischen zu einem realistischeren Berufsbild. Die Überspanntheit eines hochgestochenen Berufsethos weicht einer der Berufswirklichkeit entsprechenden Würdigung der *Möglichkeiten*, an die Stelle allgemeiner Tugendforderungen treten berufsspezifische Eigenschaften« (K. Mollenhauer 1962/1970, S. 75f).

Später erscheint diese aus dem Aufsatz »Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung« zitierte Überlegung im Sammelband »Erziehung und Emanzipation«. Das Buch wird zur »Bibel«, zur Grundschrift aller sich kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft. In der Folgezeit ist von Bildung im traditionellen Sinne so gut wie nicht mehr die Rede. Sozialwissenschaftlich besetzte Begriffe beerben eine Sprache, die zu wenig zu operationalisieren erlaubt, was pädagogisch reformerisch zu bewegen ist. In der Schule wird das Bildungsdenken ersetzt durch die Suche nach

Qualifikationen und Kompetenzen, durch Curricula, deren Entwicklung nicht aus der gebildeten Übersicht, sondern der sozialwissenschaftlichen, empirisch-methodischen Analyse resultieren soll. Aus dem Himmel der pädagogischen Ideale soll die realistische Wende auf den Boden der Tatsachen führen. Werden mit dieser Wende wirklich die Tatsachen untersucht, allen voran diejenige, warum die Pädagogik nicht hält, was sie verspricht? Nein, zunächst geht es um die Ernüchterung und mit der Kritik am Überschwang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik soll der realistische Rahmen für konkrete Verbesserungen abgesteckt werden.

Im Nachhinein fällt auf, daß kulturphilosophische Begriffe lediglich durch ähnlich ungedeckte einer kritisch sich gerierenden Pädagogik ersetzt wurden. Was Bildung nicht vermochte, sollte nun Emanzipation bewerkstelligen. Das Theorie-Praxis-Verständnis der kritisch aufgeklärten Schüler war gar nicht so verschieden von dem der kritisierten Lehrer. Von diesen wurde emphatisch Bildung postuliert, von jenen emphatisch nun Emanzipation. Beides geschah, ohne daß vorher wirklich »kritisch-realistisch« eingeschätzt worden wäre, warum in der Gesellschaft der Wunsch zum oft täuschenden Vater des praktischen Gedankens wird. Realistisch war die Rhetorik, nicht jedoch das wissenschaftliche Motiv. Dieses ging unbedingter noch als das alte auf die unmittelbare Veränderung der pädagogischen Wirklichkeit. Kaum war die Abkehr von der antiquierten Wesensschau anerkannt, verlangte die von den Pädagogen mit initiierte Bildungsreform statt Kritik Konstruktion, statt Kontrolle Legitimationsbeschaffung.

Hatten die Alten sich nur verhalten um die Herstellung eines Kontinuums von Theorie und Praxis gekümmert und mit ihrer von Schleiermacher eingeschränkten Rede von der Dignität der Praxis vor der Theorie Gestaltungsphantasien in die Schranken verwiesen (um sich mit ungetrübter Wesensschau dafür zu entschädigen), so greifen die Erziehungswissenschaftler mit vollen Händen zu, wo sich für sie Räume zur pädagogisch-politischen Reform auftun. So als wäre der alte Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit kontingent, oder gar ursächlich mit jenem Mangel an Realismus verknüpft, wird versprochen, durch pädagogische Reformen könne der Nachweis geführt werden, daß all das doch zu realisieren ist, was bis dahin scheiterte: Chancengleichheit, Erziehung zur Mündigkeit, Bildung als Selbstbefreiung des Individuums zu sich selbst. Zweckoptimistisch unreflektiert bleibt wiederum das Verhältnis von Gesellschaft und Pädagogik, ein Tatbestand, der deswegen so wenig auffällt, weil diese neue Pädagogik ganz im Gegensatz zur alten sich gesellschaftstheoretisch orientiert.

Idealistisch unrealistisch blieben damit beide. Während aber die »alte« Pädagogik inhaltlich noch etwas riskierte, indem sie anstößige Begriffe benutzte, wird die neue Pädagogik so wissenschaftlich in ihrer Sprache, daß sie primär wegen ihrer Abgehobenheit auf Widerstand stößt. Das Programm, Herrschaft in der Erziehung ersatzlos zu streichen, löste Protest und Projekte aus, ihm entsprach keineswegs eine Realität der Schule (wenngleich nicht unterschlagen werden kann, daß Schule sich liberalisierte). Die Rede von der Seele des Zöglings, von der unbedingten Liebe zum Kind, postulierte eine Bedingungslosigkeit der Parteinahme für die »Unmündigen«, die die neue Pädagogik nicht mehr teilen wollte; aus Realismus wie ihre Theoretiker sagten. Trotz »Emanzipation«, das utopisch Verpflichtende des alten Idealismus wurde oft abgestreift, indem nunmehr von »egalitären Interaktionsstrukturen«



geschrieben wurde. Für die »pädagogische Liebe« gab es kein »funktionales Äquivalent«.

So fällt es heute den konservativen Fraktionen der Gesellschaft leicht, die aufgegebenen Begriffsbastionen in ihrem Sinne zu besetzen. Das begann mit dem »Mut zur Erziehung« und verlängert sich in die Debatte um die neue Bildung und Allgemeinbildung.

Wieder rächt sich, daß die Pädagogik sich nicht kritisch versteht, nicht empirisch kontrollierend, sondern primär konstruktiv und legitimierend arbeitet. Die Auflösung der Widersprüche wird vor ihrer strukturellen Identifikation praktisch betrieben, die Parteinahme für eine gerechtere Pädagogik verlangt vermeintlich nach Solidarität in einer Form, die objektiv affirmiert, was doch durch die Reformoption allererst herzustellen wäre: eine wahrhaft die individuierenden Chancen aller jungen Menschen sichernde Lösung der Generationsaufgabe. So wird noch legitimiert, was in der Parteinahme für die Reform zu kritisieren wäre. Jeder Gesamtschulbefürworter und jeder Kollegschulfreund weiß, daß auch diese reformierten Schulen nicht halten, was sie versprechen. Von der Wissenschaft wird aber im Konkurrenzkampf eine Unterstützung erwartet, die möglichst doch feststellt, das Ziel sei schon erreicht.

### III

Im Nachgang zur Bildungsreform steckt im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft eine tiefgehende Irritation. Die eigene Enttäuschung über das vermeintliche Scheitern der Reform – vermeintlich, da es nicht empirisch attestiert wurde – verhindert bei vielen die treue Parteinahme für die Reform und läßt es als Dogmatismus erscheinen, wenn die wenigen verbliebenen Parteigänger so reden, als sei die Reform geglückt. Wieder ist man angesteckt vom Zeitgeist: Heute teilt er Negatives über die Pädagogik mit. Schulen werden nicht mehr als brauchbare Instrumente betrachtet, die Gesellschaft zu verändern oder »nur« Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder optimal zu fördern. Die öffentliche Schule wird vielmehr unter starkem Argwohn beobachtet. Gefragt ist nur noch eine Pädagogik der Schonung oder der Rettung der Kinder. Allein hermetische pädagogische Konzepte der Alternativen versprechen noch eine positive Pädagogik. Je unheilvoller der gesellschaftliche Zusammenhang zu sein scheint, in dem Pädagogik stattfindet, desto größer wird die Bereitschaft, Heilslehren Glauben zu schenken, selbst wenn sie für sich obskur wirken. Wer so konstruktiv nicht zu denken vermag, regrediert zur Illusion, Rückkehr zum Alten, das, was ehemals zur Reform nötigte, wäre die Lösung aller Verunsicherung. Idealisierende Nostalgie wird zum Rezept für den Fortschritt.

Die herrschenden Lehren reagieren darauf diffus. Reformersches Engagement scheint subjektiv wegen der schlechten eigenen Erfahrungen und objektiv aufgrund des politisch unterschlagenen Bedarfs an ihm, verbaut zu sein. Eine breite Fluchtbewegung in unterschiedliche Richtungen hat eingesetzt; allen gemeinsam ist eine erneute Distanzierung von der Gesellschaft und ihrer Analyse, konkreter von der Untersuchung der Formbestimmung der Pädagogik durch die Gesellschaft.

Die »alte« Pädagogik konstruierte einen theoretischen Idealismus und bestimmte damit noch einen inhaltlich gemeinten Maßstab. Die sozialwissenschaftlich die Reform des Bildungswesens betreibende Pädagogik legte eine Schule aus, die dem allgemeinen Anspruch der Pädagogik zum Durchbruch verhelfen sollte. Heute

scheint für viele Spielarten der neuesten Erziehungswissenschaft das Theorie-Praxis-Verhältnis im Sinne der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit gar nicht mehr zu bestehen. Die Realität der Pädagogik wird privatistisch beklagt. In den Vordergrund schiebt sich das Unbehagen an der eigenen Verdrängung, gar öffentlich geäußerten Überflüssigkeit und am Schwinden von Glaubwürdigkeit. Sie wird deswegen aber nicht zum Thema gesellschaftstheoretischer Aufklärung gemacht. Die Reaktionen sind vielfältig: Manche versuchen sich in der Attitüde des fröhlichen Untergangs. Aufklärung im traditionellen Sinne scheint gescheitert zu sein, ihr Programm verweise nicht auf die bessere Möglichkeit, sie erweise sich als Ideologie, Wahrheit als die Unwahrheit der Apparate und der Technologien, die die Menschheit nicht mehr zähmen kann, weshalb sie sich irgendwann selbst vernichten wird. Postmodern angesehen, als radikale Selbstkritik des »Anderen der Vernunft«, der »schwarzen« Seite auch der pädagogischen Aufklärung, geht der Weg von der Problematisierung der Totalisierung von Herrschaft und Steuerung durch rationalisierte Apparate weiter zur Emanzipation von der disziplinierenden Macht einer traditionell universalistisch entworfenen Aufklärung. Man solle sich deren Steuerung entziehen. Alles muß wieder möglich werden. Wo aber die Gesellschaft für diese »Aufklärung« weiter sorgt, kann daraus nur die ungehemmte Explosion von Steuerung und Herrschaft der gesellschaftlich Mächtigen folgen, während einige »entgrenzte« Subjekte es sich möglichst gut ergehen lassen (vgl. Baacke, Nonne et. al 1986).

Währenddessen betätigen sich andere als Sammler, ohne zugleich noch Jäger sein zu wollen: In einer abschließenden angestregten Publikationsoffensive werden Reader, Monographien, Lexika und Enzyklopädien herausgegeben. Die Tätigkeit bindet die Kräfte so mancher Pädagogen. Es drängt sich der Eindruck auf, hier würden die Papiere geordnet, bevor etwas Neues beginnt. Unklar ist nur, worin es bestehen könnte. So verweist die Aktivität mehr auf die Endzeit pädagogischen Einflusses als auf die Sammlung vor einem Neubeginn. Z. B. die 11-bändige »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft«: sie reflektiert nicht neu die Diderotsche Aufbruchstimmung einer aufklärerischen Emphase, das Wissen bereitzustellen, das den Fortschritt anleiten kann. Auch geht es nicht um die Bilanz einer Zunft, die stolz ist, etwas bewirkt zu haben. Zuweilen verrät der Enzyklopädismus unfreiwillig viel Orientierungsschwierigkeiten durch seinen Eklektizismus (vgl. Lenzen 1982ff).

Dem schwindenden Einfluß der Erziehungswissenschaft stemmen sich andere entgegen, indem sie einzugreifen versuchen in die Prozesse der Weiterentwicklung des Schulwesens. Die heutigen Trends passen nicht in das progressiv bestimmte Reformmuster, gleichwohl bedeuten sie vielleicht folgenreichere Veränderungen als die der sog. Reformphase. Das verlangt von den Wissenschaftlern die progressive Umdefinition der Ziele der »Gegenreform«. Der unheimliche Konsens etwa, eine informationstechnische Grund- bzw. Allgemeinbildung einzuführen, führt nicht zur distanzierenden Rückfrage, ob die gemachten Reform Erfahrungen nicht Anlaß zur Skepsis geben, ob damit mehr als nur eine Disponierung der nachfolgenden Generation für die »Herrschaft« der Technologien bewirkt werden könnte. Dem Trend ist zu folgen, er soll von innen her emanzipatorisch bestimmt werden. Die Verweigerung würde den letzten Einfluß aufs Spiel setzen, scheinen die

Reformer zu befürchten. Die Folge ist eine Beruhigung mit dem Beschwören der Offenheit der Wirkung durch die Einstellung der Technologie in eine fortschrittliche Gewichtung von »allgemeinen Lernzielen« (vgl. Landesinstitut NW 1986, Rolff 1986).

Das programmatisch oft unkritische Anschmiegen an die jeweils neuesten praktischen Trends entspricht dem Kleben von Etiketten, aber nicht der gesellschaftstheoretisch begründeten Darstellung von Veränderungen, die auf die Ziele der Pädagogik verweisen. Traditionelle Perspektiven gehen eine Verbindung mit modernistischen ein, damit erstere auf den Trend passen. Faktisch wird ein Aspekt der gesellschaftlichen Dynamik zur Pädagogik totalisiert: Die Friedenspädagogik oder die »grüne Pädagogik« (vgl. Preuß-Lausitz 1986) münzt ein politisches Programm direkt um in Pädagogik. Für diese gelten scheinbar all die systematischen Begrenzungen nicht, die gegen die traditionelle Pädagogik sprachen.

Schließlich entspricht auch die Neuentdeckung der pädagogischen Klassiker einer Flucht; zumindest läßt sich mit ihr erneut der Auseinandersetzung über die Funktion der Pädagogik und das Verlaufsmuster des Scheiterns von Reformen ausweichen. Es geht weniger um die Vergegenwärtigung des eigenen kritischen Erbes. Das kann daran abgelesen werden, wie die Klassiker aktualisiert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Neuinterpretation der »besseren« Möglichkeiten und Einsichten, die in den Texten abgelesen werden können. Für manche ist die Geschichte des pädagogischen Denkens eine Verfallsgeschichte. Ungeklärt bleibt die sich daraus notwendig ableitende Frage, warum notorisch die bessere Möglichkeit nicht zur Wirklichkeit geworden ist. Der »Emile« wird nicht gelesen um eine der Geburtsstunden der pädagogischen Rationalisierung zu studieren, die Dialektik der Befreiung des Menschen durch Erziehung, die erkaufte wird mit der lückenlosen Steuerung des Prozesses der Erziehung. Um der Natur eine Chance zu geben, muß eigens eine künstliche arrangiert werden. Herbart wird nicht gelesen, um in seinen Schriften zu untersuchen, welches Verhältnis die selbstlegitimatorische Einsetzung des Lernens zur Abschaffung bzw. Steuerung von (autonomen) Erfahrungen besitzt. Die positive Aneignung des Humboldtschen Neuhumanismus wird nicht durch die Identifizierung der gelingenden Individualitätsbildung mit der legitimen Herrschaft gebildeter Eliten gebrochen. Der Dialektik der pädagogischen Aufklärung ist diese Erinnerung an die Klassiker jedenfalls nicht auf der Spur. Das macht auch der Versuch K. Mollenhauers deutlich, an »vergessene Zusammenhänge« anzuschließen. Eine Betrachtung eines Bildes von Rembrandt soll deutlich machen, was dieser Maler schon über die Erziehung wußte, wußte in einem positiven Sinne, nicht was das Bild über die Naturgeschichte des Scheiterns der Ziele der Erziehung verrät. Die Exegese klassischer Texte wie das Ausgraben alt-neuer hat einen entlastenden Effekt. Man freut sich über die gelungene Hervorholung von Schätzen, das baut auf, lenkt ab vom Trübsinn, den die wirklichen Verhältnisse verbreiten. Wo man aktuell praktisch nicht Recht bekommt, kann man darauf hinweisen, daß man in der eigenen besseren Geschichte immer schon recht hatte.

Insgesamt entsprechen diese Tendenzen dem Niedergang der pädagogischen Theorie einem als Organ kritischer Aufklärung über das, was die Pädagogik jenseits ihrer guten Absichten im Aufwachsen der nachfolgenden Generation wirklich bewirkt. Die flinke Abwehr der antipädagogischen Übertreibungen, die Schnellig-

keit, mit der Kritik am Ungenügen praktisch gewendet wird, wo sie sich allererst analytisch bewähren müßte, all das macht darauf aufmerksam, daß über der Pädagogik nach wie vor das Tabu liegt, welches Adorno am Beispiel des Lehrerberufs untersucht hat. Wer rafft sich innerhalb der »Zunft« auf, sachhaltig die Unwahrheit der Pädagogik offenzulegen, die doch solange notwendig der Pädagogik innewohnt, wie sie Teil einer unwahren Gesellschaft ist und man versucht, dieser theoretisch dadurch aus dem Wege zu gehen, indem man die Eigenständigkeit der Pädagogik einfach postuliert. Der Identitätszwang, dem wir alle in dieser Gesellschaft unterworfen sind, wird umso stärker dort, wo ideologisch anderes gefordert ist als die Reproduktion des Bestehenden. Die Ausrichtung der Erziehung auf die Mündigkeit der Heranwachsenden, als unverlierbares Element der »Eigenstruktur der Erziehung« beschworen, schafft eine Distanz zur Reproduktion, die, weil sie faktisch statthat, verdrängt, verleugnet, rationalisiert etc. werden muß (vgl. A. Freud 1966, Gruschka 1987). Die Ohnmacht der besseren Absicht, mag sie im Alltag auch bewußt sein, darf einfach nicht zum Teil des theoretisch orientierenden Bewußtseins werden. Ein solches würde lähmen. Gerade aber die zwanghafte praktische Versöhnung, die aus dieser Angst folgt, wie auch die Kastration der Anstrengung um Kritik sorgen dafür, daß der oft unhaltbare Zustand der Pädagogik nicht zu Protest geht, daß der gesellschaftliche Identitätszwang erfolgreich schon in der Schule ausgeübt wird.

Deswegen läge es auch im Interesse einer anderen Praxis, würde die Theorie nicht auf ein Kontinuum zur Praxis verpflichtet, das sie nicht herzustellen vermag. Stattdessen käme es darauf an, Theorie als Kritik zu organisieren und den Maßstab für sie in der Zielsetzung der Pädagogik zu fixieren. Denn richtig an der Rede von der Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit ist die kontrafaktische Unterstellung der Gültigkeit des Erziehungszieles. Damit ist das Wesen der Pädagogik am Widerspruch zu untersuchen, den Gründen, warum Erziehung nicht ist, was sie zu sein beansprucht. Eine solche Analyse erst erlaubt die Frage zu beantworten, was wirklich getan werden müßte. Jeder, der die Idee der Pädagogik von der Wirklichkeit so trennt, daß er erstere als bloße Idee versteht, die nur in lose orientierender Beziehung zur Praxis steht, macht sich wehrlos gegenüber der faktischen Dynamik der Erziehung in der Gesellschaft. Alles und nichts ist so zu rechtfertigen oder zu kritisieren. Auch die »Ontologie der Strafe« kann zur Deckung mit der »regulativen Idee« der wahren Erziehung gebracht werden.

Das Motiv der zeitdiagnostischen Aufklärung über das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft bleibt dabei ein praktisches: vorzudenken für eine Pädagogik, die sich überflüssig macht, weil sie zu sich selbst gekommen ist.

#### IV

Scheinbar paradox ergibt sich aus dem Ausgeführten eine Verschränkung zweier Momente der Pädagogik in Theorie und Praxis. An ihnen haben die Analysen des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft anzuschließen:

Das eine Moment bezieht sich auf den für Theoretiker wie für Praktiker gleichermaßen geltenden Identitätszwang mit einer empirischen Praxis der Pädagogik, die ihrer Idee widerspricht. Das andere Moment erinnert an die kontrafaktische

Unterstellung der Gültigkeit, allgemeiner, universeller Zielnormen und Inhalte der Pädagogik: Bildung zur Individualität, Erziehung zur Mündigkeit usw. Der Identitätszwang geht von der Praxis aus, zur Idee hin erfolgt mehr oder weniger reflektierte Identifikation. Nähme man die Idee verbindlich bei ihrer Bedeutung, so ergäbe das eine gute Waffe im Kampf um die Anerkennung von gesellschaftlichen Bedingungen, die Mündigkeit und Individualität allererst zu entwickeln erlaubten. Die Auseinandersetzung findet aber nicht – oder nur als Kämpfchen hier und da statt. Der Umfang der Integration der Pädagogik in die zeitgenössische Gesellschaft wird damit zum überragenden Thema der Aufklärung.

Es ist nicht bloß der Mangel an Ressourcen und die noch mangelhaften Mittel, Erziehung von den gesetzten Zielen aus zu steuern, was die praktische Auflösung der Widersprüche allenthalben verhindert. Die neue Ernüchterung über die Wirkung von Reformen macht eindringlich auch auf die Dialektik der Rationalisierung der Pädagogik mit deren Professionalisierung aufmerksam. Das Defizit vorgefundener Pädagogik sucht man durch den Ausbau der Pädagogik, ein Mehr an Erziehung, an Medien, an Lehrern etc. zu beheben und muß entdecken, daß damit neue Probleme auftreten, vor allem das der Enteignung von Entscheidungsspielräumen, von situativer Kontrolle oder das der Variation im Handeln. Die Rationalisierung der Pädagogik folgt dem Muster der Technologien. Ein sich der menschlichen Kontrolle entziehendes AKW behält ein Restrisiko, welches von der noch vorhandenen menschlichen Kontrolle ausgehen soll. Die Antwort darauf ist noch mehr Technik und damit noch mehr Abtretung der Verantwortung an das »Neutrum« der Technik.

Die fatale Wirkung einer Steigerung von Steuerung in der Erziehung darf andererseits nicht zu der kurzschlüssigen Gegenthese umgedreht werden, daß der Verzicht auf Rationalisierung die Lösung des Problems bedeuten könnte. Die Unmittelbarkeit in der pädagogischen Begegnung von Kindern und Erwachsenen ist nicht einfach wiederzuhaben, nur weil sie willentlich beschworen wird. Die Einspannung der gesamten Pädagogik in den Prozeß der zivilisatorischen Reproduktion der Gesellschaft hat seine objektive Fundierung, sie ist nicht subjektiv einfach zu überspielen. Das macht schon eine Vergewärtigung einer Pädagogik deutlich, die vermeintlich noch am wenigsten dem Rationalisierungsdruck ausgesetzt war und die noch unmittelbar verwirklicht zu werden scheint; die primäre Erziehung der kleinen Kinder durch ihre Eltern. Trotz aller schichtenspezifisch bleibenden Liberalisierung von Erziehungspraktiken ist nach wie vor die Anpassung der Kinder eine unhintergehbare Aufgabe. Erziehung ist nicht zu definieren ohne oder gegen die Gesellschaft, die Vergesellschaftungsfunktion ist ihr inhärent. Dabei geht es weniger um die subjektive Intentionalität der Eltern, die den Kindern möglichst lange die Anpassung an die gesellschaftlichen Normen vorenthalten wollen und die – wenn es sich denn nicht vermeiden läßt – nach dem weichsten Weg der Anpassung suchen. Es geht um die zivilisatorische Eigenstruktur der Erziehung, die soziale Tatsache (Durkheim), oder anders ausgedrückt, die objektive Funktionsweise der mit Erziehung durchgesetzten Vergesellschaftung, die sich strukturell und im »Wesen« hinter dem Rücken der Beteiligten durchzusetzen vermag. Die subjektive Täuschung darüber, wird selbst zum Teil der Reproduktionscharakter der Erziehung.

Auch die alternativ sich verstehenden Erzieher halten in sich die objektive Struktur aus. Sie verdrängen das mit der Gleichsetzung der theoretischen Perspektive mit der objektiven Wirkung.

Ohne die in der theoretischen Vorstellung von der Erziehung ausgedrückte Möglichkeit der Versöhnung von Theorie und Praxis wäre es viel schwerer, die Täuschung aufrechtzuerhalten. Das verweist auf die Janusköpfigkeit jener »Eigenstruktur der Erziehung«. Ohne die Idee von Mündigkeit wäre es nicht möglich, die Praxis der Erziehung zu kritisieren, alles wäre richtig so, wie es sich darstellt. Zugleich koexistiert die Idee im Bewußtsein mit solchen Bedingungen, die ihr systematisch widersprechen. Das produziert aber eine ideologische Verschleierung, die gegen die Erfahrung die Kritik versperrt, die sie doch evozieren müßte.

Sozialpsychologisch und strukturtheoretisch muß deshalb die Forschung angelegt sein, die dem »Unwesen« auf die Spur kommen will.

Sozialpsychologisch wird sie in der Rekonstruktion des zentralen Integrationsmusters der Pädagogik in die Gesellschaft. Zu deuten ist der allgemeine Vorgang, wie es den Subjekten gelingt, die objektive Widersprüchlichkeit ihrer Praxis so auszuhalten, daß sie ihr Einverständnis mit ihr nicht aufkündigen. Anzusetzen ist hierfür an der notwendigen Illusion, die die bürgerlich bestimmte Pädagogik in der Gesellschaft auszeichnet und die exemplarisch an den Schriften der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Erben abzulesen ist. Hier wird davon ausgegangen, es sei den einzelnen Subjekten vergönnt, bürgerlich individualistisch und privat eingestellt, den objektiven Funktionsrahmen der Erziehung unbedeutend werden zu lassen, der Erziehung auf Zucht richtet, Didaktik auf Steuerung und Bildung auf Status. Die »Autonomie« ist der ideologische Kitt, der es dem Einzelnen erlaubt zu hoffen, ihm sei möglich, was er allenthalben bei anderen scheitern sieht. Diese Hoffnung auf die Aufrechterhaltung der eigenen Anschuld geht einher mit der Akzeptanz der Schuld der anderen und dem Hinnehmen der Strukturen, die »schuldig« werden lassen. Pädagogen zeigen die *bürgerliche Kälte*, die uns allen in der Gesellschaft erlaubt mitzumachen, während wir unsere Integration in sie idealistisch davon abhängig machen, sie erfülle, was sie verspreche, betrüge darüber jedenfalls nicht tagtäglich. Sozialpsychologisch ist eine Analyse der bürgerlichen Kälte, weil sie versucht, den Reflex eines objektiven Verhältnisses in den Subjekten zu identifizieren und zwar in der Weise, daß die Subjekte innerlich übernehmen, was ihnen von außen entgegentritt. Kalt ist die Gesellschaft, sie kann es aber nur sein, wenn die Subjekte sich von ihr kalt machen lassen.

Die objektive Seite der Analyse des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft scheint auf den ersten Blick einfacher als bei näherer Betrachtung. Die »großen« Theorien, die mit möglichst wenigen Variablen möglichst viel erklären, leisten nicht, was sie einmal versprochen. Die »Schuld« trifft keinen einzigen und vor allem keinen allzu deutlichen Täter, wenngleich das nicht bedeutet, daß alles sich nur irrational entwickelte. Alles einfach auf den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit oder den Etatismus zurückzuführen, erlaubt zwar die Vorstellung, das »Innerste« entdeckt zu haben, die Analyse bleibt aber in der sachhaltigen Ebene blaß, verifikationistisch, global. Soll Aufklärung nicht in den arbiträr beurteilten Belegen für Supertheorien bestehen, so hat sie sich immer wieder und neu am Material zu entwickeln. Die Theorien der Makro-Ebene liefern dabei grobe, zu

überprüfende und zu verfeinernde Lesarten, nicht aber schon automatisch die Erklärung. Strukturtheorie, wie sie von Marx und Freud, aber auch von Durkheim und M. Weber entfaltet wurde und wie sie in ihrer eindringlichsten Form uns in den Schriften Horkheimers und Adornos vorliegt, ist von der Pädagogik bis heute nicht entwickelt worden. Sie müßte an den konkreten Erscheinungen der Pädagogik ansetzen und fragen, welcher objektiv strukturbildende bzw. strukturreproduzierende Funktionsmechanismus ursächlich für sie sein dürfte. An einer Stelle wird dabei notwendig von einem theoretischen Vorurteil ausgegangen, nämlich von dem implizit schon erläuterten, daß ein Wissen über die Pädagogik nur gewonnen werden kann, wenn deren Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion mit untersucht wird.

Den kritisch sich dünkenden Vorurteilen scheint das Problem leicht zugänglich zu sein: Metaphorisch wird der »Schuldige« zitiert: im Bürokratismus, in der Totalität der Institution, in der Verrechtlichung der Erziehung, der Professionalisierung usf. Dem Strukturellen der Widersprüche kommt man damit aber wohl weniger auf die Spur als indirekt dem subjektiven Bedürfnis nach Auflösung der Widersprüche: »Entbürokratisierung«, »Entprofessionalisierung«, das ist die Hoffnung auf Besserung, sie soll gestützt werden, indem der Bürokratie und der Professionalität die Verantwortung für das Ungenügen zugeschoben wird. Das Bedürfnis nach Autonomie, Spontaneität etc. lenkt die Analyse, es sind nicht die Sachverhalte in ihrer Eigenstruktur. Das subjektiv projektive Element der Erkenntnis ist deshalb mit zu kontrollieren. Das dürfte in dem Maße gelingen, wie man sich darum bemüht, gegen das Eingedachte zu analysieren, nicht das Vordergründige wegen seiner Relevanz aber auch mit seiner Scheinheiligkeit zum Ausgangspunkt zu nehmen, sondern das vermeintlich Abgesprengte, Unscheinbare, Irrelevante: Über den Erfolg und die Funktionsweise der »instrumentellen Vernunft« belehrt deswegen vielleicht symptomatisch die Analyse der pädagogisch wirksamen Sachlichkeit des Tagesschausprechers Köpke (der sich zugute hält, auch den Beginn des dritten Weltkrieges nicht anders anzukündigen als das Wetter von morgen), als die bereits dem »kritischen« common sense verpflichtete Bewertung der Großtechnologien. Über die Verrohung der Spiele der Heranwachsenden, die Akzeptanz von Gewalt, die Vermengung von Fiktionalität und Wahrheit belehrt vielleicht tiefergehender die Untersuchung des Wechsels beliebter Sportarten (vom Mannschaftsspiel Fußball zum Individualspiel Tennis) als die pädagogische Empörung über den jugendlichen Video-Konsum. Auch der common sense und die pädagogische Empörung über Horror-Videos wären kritisch auf die für die Reproduktion der Pädagogik wichtige Funktion der Projektion hin zu untersuchen.

## V

Diese Art der Gegenstandskonstitution der Arbeiten am Institut verlangt auch nach einer angemessenen methodischen Form der Forschung und der Präsentation der Untersuchungsergebnisse. Auch wenn sich die Arbeiten mittelfristig auf größere empirische Forschungsprojekte richten werden (beabsichtigte Themen sind etwa inhaltsanalytische Studien zum Verhältnis von Wertewandel und Begriffswandel am Beispiel von Erziehung und Bildung oder Evaluationsstudien zu Effekten der »Maßnahmen« gegen Jugendarbeitslosigkeit), steht doch im Zentrum das Bemühen

um eine mikrologische Untersuchung von Einzelphänomenen, die als solche auf verallgemeinerbare Strukturen verweisen. Dem Trainer in einer Tennishalle wäre etwa abzuschauen, welche der Militarisierung ähnliche Form der Unterwerfung der Menschen dort Platz greift, wo sie sich für die Enteignung ihrer Handlungsautonomie am Arbeitsplatz entschädigen wollen. Oder: An den Paragraphen eines Erlasses zu Hausaufgaben wäre sowohl das Dilemma einer die Kinder schützenden Reglementierung der Pädagogik wie deren Gegenbild, die Verfügbarmachung der Kinder für die sozialisatorische Funktion von Unterricht durchsichtig zu machen.

In ihrem Methodenverständnis werden die Arbeiten vor allem hermeneutisch und objektivierend bestimmt sein. In ihrer Darstellungsweise wird es zum Rückgriff auf den Essay überall dort kommen, wo zusammenhängend neue Gedanken riskiert werden sollen.

Die mikrologischen Studien werden die Form der Kasuistik pflegen.

Der gesuchte Einblick in den Zusammenhang der Pädagogik mit der Gesellschaft verspricht die Möglichkeit, Ansätze zur Verbesserung extrapolierend und rekonstruktiv zu bewerten. Angestrebt ist überall dort eine auch praktische Verwicklung des Instituts in Reformprozesse, wo diese nicht apologetisch wissenschaftlich legitimiert werden sollen, sondern deren Initiatoren bereit sind, an der Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu lernen (vgl. ausführlich dazu Flugschrift 1 des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft: Das Institut stellt sich vor).

## VI

Die Gründung eines Instituts für Pädagogik und Gesellschaft antwortet nicht nur auf ein Defizit an zeitdiagnostischer Aufklärung über die Pädagogik. Die außeruniversitäre Gründung ist selbst als Antwort auf die Krise der Pädagogik gedacht. Als universitäre steht sie in der Gefahr, larmoyant auf die quantitative Reduktion von Stellen und Ressourcen zu blicken und die eigene pädagogische Aufgabe zu versäumen, nämlich für den erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen.

Die akademischen Berufsaussichten für Erziehungswissenschaftler sind heute äußerst schlecht, sie können es aber in den nächsten 10–15 Jahren nicht bleiben. Während in Seminaren beklagt wird, daß die Gesellschaft inzwischen im Begriff ist, die zweite Generation des Nachwuchses als überflüssig zu erklären, schreckt so mancher Hochschullehrer talentierte Studenten mit dem Hinweis ab, der Broterwerb mit erziehungswissenschaftlicher Arbeit sei heute verbaut.

Jene bürgerliche Kälte wäre auch an der Art zu studieren, wie heute in der Universität mit dem Nachwuchs umgegangen wird. Förderung unterbleibt zuweilen, weil sie als erfolgreiche eine Begehrlichkeit nach Stellen und Status produziere, die angesichts der (vermeintlich) leeren Hände der Stelleninhaber die Unwürdigkeit von Bettlern und Besitzenden produziere. Diese will man sich und den anderen ersparen.

Während die Amtsinhaber glaubwürdig darüber stöhnen, sie schafften die Arbeit nicht, bleiben talentierte Arbeitswillige vor der Tür. Viele, die als »künftig wegfalend« geführt werden, als ob sie ihre Rente verzehrten, empfinden das als eine Kränkung. Darüber vergessen sie, welche Wirkungen ihre Konzentration auf das Selbstmitleid bei ihren Studenten haben muß.

Zu beobachten ist, daß auch ohne die weitere Expansion und trotz der allenthal-



ben wütenden Streichung von Stellen ein auch finanziell entlohnter Bedarf an erziehungswissenschaftlicher Analyse und Begutachtung besteht, der es als aussichtsreich erscheinen läßt, Nachwuchskräfte an entsprechenden Projekten sich bilden zu lassen.

Das Institut für Pädagogik und Gesellschaft versteht sich auch als Ausbildungsstelle. Professionalisierte Wissenschaftler betreuen die Arbeiten von Nachwuchskräften. Dabei geht es nicht nur um die für die Hochschule traditionelle Vorbereitung auf die akademischen Initiationsriten eines Magister- oder Doktor-examens, sondern wichtiger darum, an der Analyse erziehungswissenschaftlicher Probleme die Kompetenz zu entwickeln, die professionalisierungsfähig ist. Das Institut setzt sich damit das Ziel, mit der pädagogischen Antinomie der Mündigkeit so umzugehen, daß es seine »nachwachsenden« Mitglieder »zu sich selbst freisetzt«, indem ihre Fähigkeit zu Analyse und Kritik kontrafaktisch vorausgesetzt wird.

#### Literatur:

- Adorno, T. W.: Negative Dialektik, Frankfurt 1966
- Baacke, D. et al. (Hrsg.): Am Ende post-modern? – next Wave in der Pädagogik, München/Weinheim 1985
- Blankertz, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie; in: ders. Kants Idee des ewigen Friedens Wetzlar 1984, S. 43–63
- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959/77
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München 1972
- Gruschka, A.: Negative Pädagogik, Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 1, Wetzlar 1987
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien: Modellversuch Sekundarstufe I, Soest 1984/85 (mehrere Bände)
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft: Programm (Flugschrift 1) Wetzlar/Münster 1987
- Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Stuttgart 1982ff. (11 Bände)
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge – über Kultur und Erziehung, München 1983
- Nohl, H.: Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft; in: Das pädagogische Verhältnis (Hrsg.): Kluge, M., Darmstadt 1973, S. 46–54
- Oevermann, U. et al.: Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften; in: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften (Soeffner, H. G. (Hrsg.)), Stuttgart 1979, S. 352–433
- Preuß/Lausitz, et al. (Hrsg.): Für eine grüne Bildungspolitik, Weinheim 1985
- Rolff, H. G. / Zimmermann, P. (Hrsg.): Neue Medien und Lernen, Weinheim 1985
- Springer, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1963